

Redes magisteriales, en medio de la regulación social y el control docente

Teacher networks in the midst of social regulation and teacher control
 Redes magisteriais através de regulação social e monitoramento de professores

Juan Carlos Jaime Fajardo

Juan Carlos Jaime Fajardo¹

1. Maestro de Sociales del Distrito de Bogotá, IED Luis Vargas Tejada; catedrático, Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional; doctorando en Educación (UPN); correo electrónico: cajafa2005@yahoo.com

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

Resumen

Este artículo trata sobre los procesos de regulación social y el control docente, asuntos que tienden a instrumentalizarlo, a fragmentar la práctica pedagógica e instituir la meritocracia que fortalece el individualismo. La teoría del capital humano orienta la política educativa provocando transformaciones en la escuela, en el maestro y en los fines de la educación, incorporando un lenguaje y prácticas mercantiles. Pero, frente a ello, algunas redes magisteriales en Bogotá establecen rupturas con dicha orientación, apuestan por lo colectivo, abrazan el territorio, forman sujetos políticos y reflexionan sobre su quehacer, entre otras resistencias proactivas.

Palabras clave: *Regulación, control, competencias, desempeño docente, alternativas educativas, redes magisteriales.*

Abstract

This article deals with social regulation processes and teacher control, issues that tend to instrumentalize it, to fragment pedagogical practice and to institute the meritocracy which strengthens individualism. The theory of human capital guides the education policy by causing changes in the school, the teacher and the education goals, incorporating a language and business practices. But, in order to face this, some teacher networks in Bogotá break with this orientation, opt for the collective, embrace the territory, form political subjects and reflect on their work, among other proactive resistances.

Key words: *Regulation, control, competencies, teaching performance, education alternatives, teacher networks.*

Resumo

Este artigo discute os processos de regulação e controle social professor, as questões tendem a instrumentalizar, fragmentando a prática e instituir de meritocracia pedagógico que fortalece o individualismo. A teoria do capital humano orienta a política de educação, causando mudanças na escola, o professor e os fins da educação, linguagem incorporando e prática de negócios. Algumas redes magistrais em Bogotá estabelecer rupturas com esta orientação, comprometida com o coletivo, abrangendo o território, formar sujeitos políticos, refletir sobre seu trabalho, entre outras resistência pró-ativa.

Palavras chave: *Regulação, controle, habilidades, o desempenho do professor, alternativas educacionais, redes magisteriais.*

Introducción

El presente artículo se desarrolla desde tres apartados: en primer lugar, el proceso de regulación social que se evidencia a partir de la política educativa, que se manifiesta en las transformaciones de las instituciones educativas y en la subjetividad de los maestros bajo una racionalidad empresarial; en segundo lugar, trabaja el control a los maestros por medio de la evaluación de desempeño docente; en tercer lugar, la existencia de redes magisteriales que surgen a pesar de dicho contexto, expresando posibilidades de alternativas educativas.

La regulación social, el control y las posibilidades en la escuela envuelven el quehacer del maestro; aquí se abordan estos ámbitos porque constituyen el contexto escolar en el que se inscribe la práctica pedagógica, siendo necesario su reconocimiento para establecer las emergencias de apuestas instituyentes. En ese sentido, los siguientes interrogantes orientan la exposición: ¿cuáles son las transformaciones que se están dando en el maestro a través de la institucionalidad escuela-empresa y su condicionamiento hacia a la regulación social?; ¿de qué manera el control por medio de la evaluación de desempeño afecta el quehacer del maestro?; ¿las apuestas colectivas de los maestros pueden existir en la escuela caracterizada por la racionalidad empresarial?

La regulación social del docente en la escuela actual

Este apartado se orienta por el siguiente interrogante: ¿cuáles son las transformaciones que se están dando en el maestro a través de la institucionalidad escuela-empresa y su condicionamiento hacia a la regulación social? Para contestarlo, se desarrollan tres ámbitos: El contexto internacional y la reforma para la educación en competencias; las transformaciones en las instituciones educativas como parte de la regulación social, y la configuración del docente neoliberal como fruto de dicha regulación.

El contexto internacional y la reforma para la educación en competencias

Los cambios económicos y políticos presentados en las últimas décadas han profundizado la apropiación capitalista del trabajo y de los bienes inmateriales: en las relaciones —capitalismo relacional—, los afectos —capitalismo afectivo— y en el saber

—capitalismo cognitivo— (García, 2010). Esto, en medio de la tendencia a asumir el pensamiento único (Ramonet, 1999), en el que el saber, las destrezas y el cerebro social son absorbidos por el capital (Marx, 1972), proceso denominado ahora por diferentes teóricos como capital humano (Shultz, 1961; Blaug, 1976; Becker, 1993)². Según esta teoría, la inversión que cada individuo hace en la educación de sí mismo lo convierte automáticamente en capitalista, en un sujeto con capital cultural, en palabras de Bourdieu (1970): quien debe ofertar sus competencias, pues no es que no haya empleo, sino gente no empleable.

Sobre todo, porque, sin desconocer la existencia de procesos productivos de bienes tangibles, en los procesos productivos actuales los bienes intangibles han cobrado relevancia. He aquí una ruptura con la producción únicamente de capitalismo industrial, pues como señala Mario Ukerfeld, mientras éste se basa en el gasto de fuerza física para la producción de mercancías, el capitalismo cognitivo emerge y requiere de otro tipo de energía para la producción de los trabajos informacionales, a tal punto de que diferentes países han enfocado sus economías a la generación de valor agregado a las mercancías, transitando hacia las economías del conocimiento (Compartir 2014).

Estas formas del capitalismo han influido directamente en la orientación de la política educativa internacional; en ese marco, los saberes, habilidades, afectos y relaciones entran a constituir una parte fundamental en los procesos educativos. De ahí que la llamada economía del conocimiento esté orientando transformaciones en gran parte de la legislación y en las instituciones educativas, tanto en el ámbito superior como básico, configurando nuevas subjetividades en sus actores. Se vive bajo la promesa de felicidad individual y de éxito asegurado, se acepta trabajar en condiciones de un espantoso estrés, lo cual fabrica infelicidad en lógicas de la competitividad (Bifo, 2003), profundizando lo que Marx denominó trabajo alienado, produciendo lo que Tezanos (1990) entiende como hombres parciales.

Lo anterior incide en las cotidianidades escolares, pues las políticas educativas buscan responder a las necesidades del proceso de globalización y adaptar la educación a los procesos productivos. Para esto, la escuela debe cumplir la función de socializar, instruir y certificar. Respecto a la primera función, Paz (2006) considera

2 Autores citados, entre otros, por Ignacio Falgueras en el texto: *El capital humano, orígenes y evolución*, Universidad de Málaga, temas actuales de economía.

que socializar se expresa en lo cognitivo, lo moral y lo relacional, es decir, es una socialización cultural que trasciende el ámbito de los contenidos, a lo que no escapan los maestros. En ese sentido, la reforma educativa no solo es para responder a los hechos económicos, sino que hace parte de los mismos hechos (Popkewitz, 1994), por lo que su implementación, y su adhesión por parte de la comunidad educativa, reconfigura la escuela actual y sus actores.

En tal contexto productivo, el trabajo intelectual juega un rol fundamental, en él están los maestros y profesionales en general, así como los futuros bachilleres. La política educativa actual propone, entre otras, tres habilidades de las competencias ciudadanas (interpretar, argumentar y proponer), las cuales, para el caso de los jóvenes que trabajan en el ámbito del servicio al cliente, como en los *Call Center*, se expresan en: saber interpretar lo que dice el cliente para descubrir sus deseos de consumo, saber resolver los conflictos del cliente con la empresa para conciliarlos y saber proponer alternativas para garantizar los procesos de fidelización comercial:

En cuanto a la instrucción, se promueve una serie de habilidades cognitivas que perfilarían los objetivos de la educación; según la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la Unesco (1996), el aprendizaje durante la vida se basaría en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Llama la atención que no se nombra el aprender a pensar³ y transformar el contexto⁴ como pilares fundamentales. Las formas de aprendizaje propuestas por la Unesco responden a lógicas del sector productivo (Kalvarino, 2009): lo técnico —saber—, lo metodológico —saber hacer—, lo personal —saber ser—, lo social —saber vivir juntos—, lo que lleva a una mecanización de lo humano (Escobar, 2012).

Lo anterior afecta necesariamente las políticas educativas de los diferentes países, pues exige reformas en el sistema educativo y transformar la escuela y los actores educativos, dirigiéndolos a tales perspectivas; para concretar las transformaciones se implementan nuevos procesos de regulación social⁵ (Popkewitz, 1994) que van reconfigurando la subjetividad magisterial.



Las transformaciones en las instituciones educativas como parte de la regulación social

Las transformaciones en la política educativa, mencionadas en el apartado anterior, han llevado a una inserción de la escuela pública en el modelo económico, empleando para ello tres caminos: la educación en función del sistema empresarial, la lógica de dicho sistema empresarial en los procesos educativos y la profundización de la inversión privada en el sector educativo. En cuanto a la inserción de la educación en función del sector empresarial, economistas como Freeman, Hartog y Oosterbeek, durante las décadas de 1970 y 1980:

[...] instalaron la idea de que muchos trabajadores estaban sobre-educados y que parte de los conocimientos aprendidos en la escuela no eran necesarios para los puestos de trabajo que desempeñarían; proponiendo que los contenidos formativos básicos que necesitaban los trabajadores debían emanar de las necesidades de las empresas (Molano, 2013, p. 15)⁶.

Estos criterios llevaron a la instauración de discursos y medidas educativas de “pertinencia”. Tal racionalidad incidió en algunas reformas educativas como la jornada única, que disminuyeron la intensidad horaria de las ciencias humanas y enfatizaron en las matemáticas, las ciencias y el bilingüismo; hubo una especializa-

3 Para Hugo Zemelman existe una diferencia entre conocer y pensar la realidad.

4 La política educativa se limita a reconocer el contexto para su adaptación o mitigación, pero no para su transformación, simulándolo por medio de los llamados ambientes de aprendizaje.

5 Popkewitz utiliza el concepto de regulación social más que el de control para resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplina sociales de las capacidades de los individuos.

6 Es posible encontrar la referencia revisando el texto de Jaime y Guevara (2013). *Políticas públicas de educación en la evaluación docente del Estatuto 1278 de 2002*.

ción de la educación media y articulación con el ciclo técnico; un ajuste de los programas educativos de acuerdo a las necesidades del sector productivo; cambios en los procesos evaluativos; y un incremento en las funciones de los docentes, entre otras medidas, dadas bajo la lógica de educación para el trabajo⁷.

Con la pretensión de ajustar la educación a las necesidades productivas, la OCDE (2015) diagnosticó que en Colombia el 45% de los empresarios perciben falta de personal calificado para su demanda, y que desde su perspectiva la educación necesita centrarse en generar valores a los procesos productivos (Compartir, 2014), lo cual es denominado “pertinencia”.

En cuanto a la inserción de la lógica empresarial en la escuela pública, se ha impuesto una serie de conceptos y prácticas que han cambiado y continúan cambiando la vieja noción de escuela, sus prácticas y las subjetividades de la comunidad educativa; por ejemplo, nociones como la evaluación provienen de la fábrica (Galvarino, 2009), la de desempeño, de las oficinas de personal (Montenegro, 2003), la de competencias, de la cultura empresarial, y así sucesivamente todo el entramado conceptual de la educación, como los estándares, procesos de calidad, gerentes educativos, indicadores de gestión, etc., se ha establecido en la lógica empresarial, llegando a lo que Ball (2003) ve como gerencialismo, performatividad y profesionalismo. Incluso, a pesar de la derogatoria del Decreto 230 sobre promoción automática, en lo cotidiano las instituciones se preocupan por el índice de “mortalidad académica”, no por los procesos de formación, sino por la evaluación externa.

La inserción de este entramado conceptual empresarial en la escuela hace parte de la regulación social. Al respecto, Popkewitz considera que: “El nuevo vocabulario de reforma mantiene los mitos tradicionales, al tiempo que configura nuevas pautas de regulación social” (1994, p. 152).

En cuanto a los procesos de acumulación privada en la educación pública, por ejemplo, los de concesión⁸ por medio de las llamadas alianzas público privadas —APP—, y los convenios educativos, en los cuales se transfieren recursos públicos a lo priva-

do⁹, se han reforzado en las últimas décadas mediante la configuración de una percepción, en diversos sectores de la sociedad, que asume que lo privado es mejor que lo público. Basta recordar las movilizaciones del año 2012 en Bogotá, en las que padres de familia, algunos maestros y estudiantes defendían los colegios en concesión ante la amenaza de retornarlos a lo público.

La injerencia empresarial en lo educativo ha llegado a tal punto que la OCDE (2016) recomienda la participación del sector privado en los diseños curriculares de la educación básica y media, así como en los procesos evaluativos, particularmente en los que hay énfasis técnico. En el fondo, los neoliberales piensan que la educación debe someterse al juego de la libre competencia y que los conocimientos, las capacidades adquiridas y las habilidades son un “supremo bien” por el que “cualquiera pagaría un precio” (Vergel, 2012, p. 4).

Así, los procesos de regulación social en torno a la escuela-empresa se soportan en una cascada normativa¹⁰, principalmente desde la Ley 715 de 2001, que ha tenido implicaciones en el proceso educativo. Tales transformaciones legislativas circulan en las instituciones públicas y privadas, y han producido unas dinámicas administrativas, académicas y laborales en los colegios de educación básica y media en las que los mecanismos de control interno van marcando las pautas a seguir bajo una lógica de indicadores de “calidad” (como el Índice Sintético de Calidad –ICSE), estándares, planes de mejoramiento y evaluaciones estandarizadas. En síntesis, en palabras de Popkewitz (1994), se ha configurado una epistemología social que concibe a la escuela como empresa, la cual requiere de docentes acordes a tales principios, y eso se expresa en su quehacer cotidiano.

7 A partir del año 2014, en las Pruebas Saber 11 de Colombia, que evalúan a los bachilleres, se eliminó la Filosofía como ámbito a tener en cuenta, incorporándolo al escenario de Lectura crítica.

8 Entregar colegios construidos y dotados por la administración pública a particulares. A cambio de la suma anual de 937.740 pesos por niño atendido (en 2014).

9 Según la OCDE (2015), el proceso de privatización de la educación en Colombia es más alto que el del promedio de países pertenecientes a dicho organismo: Las instituciones privadas matriculan el 19% de los estudiantes de primaria y secundaria -el promedio de la OCDE es del 10% y 14%, respectivamente- y el 23% de educación media -el promedio de la OCDE es del 19%-.

10 Pueden mencionarse: Decreto Ley 1278 de 2002, Estatuto Docente; Decreto 3020 de 2002, normas técnicas; Decreto 1850, jornada laboral; Decreto 230, promoción automática (derogado); Decreto 1528, monitoreo de información; Decreto 1283, inspección, vigilancia y las competencia de evaluación; Decreto 501 de 2016, sobre jornada única; o Decreto 915, sobre carrera docente, entre otros.

Configuración del docente neoliberal como fruto de la regulación social

Si bien la implementación de las políticas se da en medio de tensiones con lo existente, las prácticas escolares se efectúan principalmente en un contexto escolar con enfoque empresarial, lo que unido a la formación y evaluación por competencias ha modificado el quehacer docente tanto en su subjetividad como en sus prácticas pedagógicas, transformadas en función de los objetivos previstos por las políticas educativas. Se confirma así lo dicho por Romagnoli y Barreda: “las transformaciones en las estrategias discursivas hegemónicas no solo afectan o repercuten sobre la percepción de la realidad, sino en las prácticas sociales” (s.f., p. 4), en este caso, en las prácticas pedagógicas.

Una primera transformación en el quehacer del maestro se expresa en su rol en la escuela, pues la política educativa busca, entre otras cosas, reformar la profesión para que sea funcionario (Fecode, 2012). Para ello, se estipulan indicadores de gestión, se establecen manuales de funciones y se propone un marco curricular nacional, lo que evidencia la tendencia de cambio, del maestro productor de saber pedagógico y de cultura, a funcionario que cumpla tareas encaminadas a la estandarización y a la llamada “calidad” en términos eficientistas. Al respecto, afirma la OCDE (2009) que los docentes eficaces son importantes. Esto ha llevado al tránsito del magisterio hacia un docente que se limita a implementar las políticas educativas.

Una segunda expresión de la transformación del docente en su subjetividad, fruto de la regulación social del magisterio, es la llamada meritocracia, ligada a lógicas mercantiles, pues ya no se exige el alza del salario de manera colectiva, sino que se recurre con frecuencia a las evaluaciones de competencias, a estudios de posgrado para incorporar capital cultural o para ascender en el escalafón docente, asumiendo la meritocracia como una de sus cualidades indispensables; según Romagnoli y Barreda:

[...] existen esquemas de percepción que repiten el discurso dominante y naturalizan las condiciones objetivas desiguales, como condiciones adversas, falta de méritos e imposibilidades individuales, llegando al extremo de culpabilizarse a sí mismo de los “negativos” resultados en los ascensos, antes que a cuestionar la política existente (s.f.).

Una tercera expresión de la transformación en el quehacer del maestro tiene que ver con los cambios sufridos en los enfoques pedagógicos, en razón a que la formación en competencias parte de dos fuentes: la primera, de las empresas capitalistas que tienen

un ideal del obrero eficiente, barato, dócil y formado adecuadamente; y la segunda, de las concepciones pedagógicas del cognitismo y conductismo, que privilegian los resultados individuales en contextos específicos. Se inicia, por tanto, una crítica permanente a los modelos tradicionales en pedagogía, incluso algunas prácticas innovadoras son fácilmente cooptadas por las lógicas neoliberales.

El maestro convive en una política que pretende una educación para el mercado, basada en la evaluación y formación en competencias; así mismo, se promueven apuestas pedagógicas en función de tal propósito: maestros concebidos como operarios de currículos, *neotaylorizados*, con mayor control del tiempo por medio de mecanismos electrónicos¹¹, presionados por la evaluación de desempeño y por las pruebas externas en una escuela de corte empresarial; expresando, como señalara Pérez (1998), la cultura neoliberal en diferentes ámbitos: desde lo social, lo institucional, lo académico, hasta lo experiencial; lo cual no quiere decir que todos los aspectos estén cooptados por el neoliberalismo, sino que éste afectan el quehacer magisterial, pues fortalece la fragmentación pedagógica.

Dichos cambios se expresan en la cultura escolar; al respecto, retomando a Sennett, y aplicando su postura a los maestros, para analizar la cultura del nuevo capitalismo en la escuela (2006, p. 11), es posible afirmar que existen tres condiciones para que “prosper” una persona en la sociedad: primero, el manejo del tiempo, para pasar de una actividad a otra, realidad que afecta particularmente a los profesores, que son obligados a recorrer hasta tres instituciones diarias para lograr medio vivir, y que exige, en su cultura, una visión de corto plazo, pues las instituciones no ofrecen estabilidad laboral.

La segunda condición es desarrollar nuevas habilidades para responder a las demandas de la llamada globalización que, para el caso citado, exige aprender el manejo de plataformas virtuales que convierten a los profesionales en ciudadanos digitales y, además, implica llenar formatos, construir blogs electrónicos, esto es, saber ajustarse a la cibercultura y abogar por el conocimiento desechable para acomodarse a las exigencias del mercado. La tercera condición es la cultura de la renuncia al pasado, solo se valora lo presente: si usted no responde a dichas exigencias, rápidamente queda obsoleto, no importa su pasado profesional.

11 En Bogotá se están implementando “huelleros” en los colegios distritales para controlar el tiempo de los maestros.

Tales transformaciones en la subjetividad del maestro, antes que producirse por mecanismos represivos, se van dando principalmente por adhesión y legitimación, como señala Castoriadis (2005) al analizar los procesos instituidos, o por la regulación social descrita por Popkewitz (1994). No se limitan, en fin, a lo coercitivo, esa nueva forma de producir en el capitalismo contemporáneo: “influye en todos los niveles de la educación, pues el sistema necesita sujetos hábiles y competentes, capaces de saber y hacer en el momento y contexto preciso” (Cuesta 2009, p. 226). Se ha producido, pues, la configuración de un docente con habilidades y destrezas que son pertinentes para las necesidades de la reforma educativa, causando lo que Popkewitz (1994) llama individualismo posesivo.

El control sobre el maestro por medio de la evaluación de desempeño

En este apartado se da respuesta al interrogante: ¿de qué manera el control por medio de la evaluación de desempeño afecta el quehacer del maestro?; su importancia radica en que además de la regulación social, aquí se presentan mecanismos de control escolar, uno de ellos, la evaluación, pues las preocupaciones cotidianas de los maestros en Colombia, particularmente de los regidos por el Decreto 1278 de 2002, giran alrededor de la evaluación anual de desempeño, que tiene implicaciones en la estabilidad laboral, pues se pierde con un puntaje menor a 60 puntos y es prerequisite para el escalafón; al tiempo, afecta la cotidianidad pedagógica porque se ha constituido en herramienta de acoso laboral y de control ideológico.

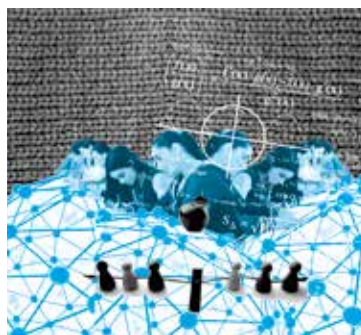
Con todo, los procesos de regulación social dados a partir de la Ley 715 de 2001, y de la evaluación como mecanismo de control, condicionan el proceso educativo. Se evalúa institución, docentes y estudiantes, lo cual debe expresar procesos de estandarización; esto responde al enfoque de rendición de cuentas de la actual política evaluativa (Niño, 2007). Los maestros enfrentan la presión por las evaluaciones, tanto en períodos de prueba, como de desempeño, lo cual provoca temor diario entre los maestros nombrados bajo tales condiciones.

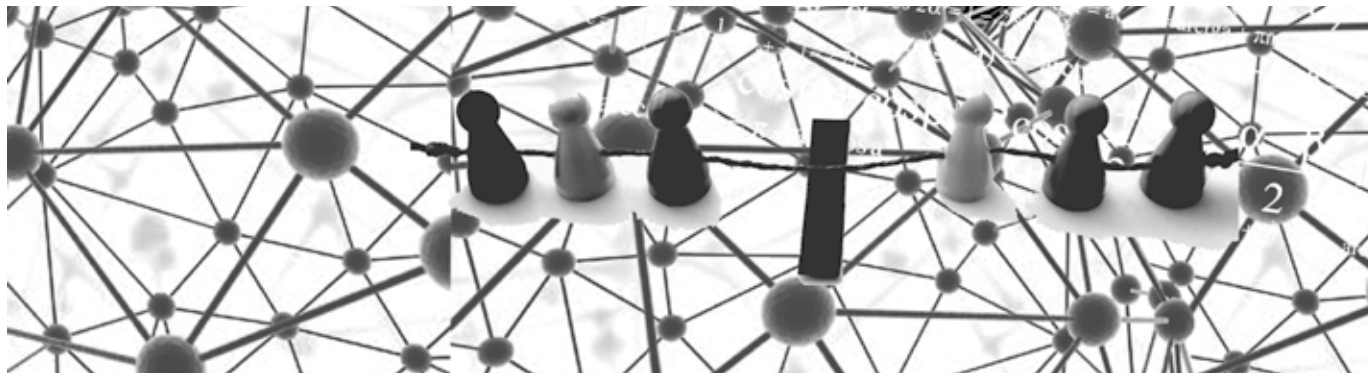
Si bien el proceso de regulación social tiende a prescindir del control, es evidente la coexistencia de estos dos mecanismos para implementar la reforma educativa. Se propone que dichos controles sean técnicos y sociales (Compartir, 2014), buscando fiscalizar el horario, el tiempo de la clase, los contenidos, los resultados, el ingreso a la carrera docente y los procesos evaluativos (OCDE, 2015); así, como sostiene Popkewitz (1994), el control como expresión del poder todavía está con nosotros en lo teórico y en lo práctico de las instituciones.

Los mecanismos de control inciden, tanto en las cotidianidades escolares, como en el quehacer magisterial, pues, pese a existir la libertad de cátedra, es necesario responder a las evaluaciones de desempeño, y eso produce una permanente tensión en el aula, lo que, según Álvarez (2007), lleva a la pérdida de autonomía curricular y a un mayor control para los docentes.

Así, la responsabilidad sobre los resultados evaluativos de los estudiantes se delega casi totalmente a los maestros, especialmente porque para promover las lógicas del capital humano se incrementa la formación en habilidades y procedimientos relacionados con las competencias laborales y ciudadanas. Esto influye en el momento de la aplicación de las pruebas estandarizadas en los colegios, las cuales evalúan tales competencias en los estudiantes, y si éstas son bajas se culpa de los resultados a los maestros, desconociendo que: “la desigualdad está producida antes de sentarse a responder, debido a que las competencias se producen socialmente; además, esos asuntos evaluativos desconocen otros factores del proceso educativo (Bustamante, 2013).

En ese orden de ideas, la política de evaluación docente responde a un criterio que ha aparecido en las últimas décadas respecto a los procesos de calidad educativa, el cual consiste en que ella depende de la calidad de los docentes (Montenegro, 2003; Robalino y Körner, 2007), lo cual ha llevado a implementar procesos evaluativos a este sector de la comunidad educativa y a endilgarle la crisis del sistema. Allí los mecanismos de control juegan un papel fundamental y, para acentuarlos, la Fundación Compartir y el MEN están proponiendo ahora la llamada evaluación multidimensional, que profundiza el control social y tecnológico a los maestros, mientras les enmarca en el enfoque de rendición de cuentas, pues si los estudiantes fueran mal evaluados el maestro también lo sería, es decir, cambia la forma de evaluación, pero no los criterios eficientistas.





Esta medida evaluativa, aparte de promover actividades desde la función instrumental de la evaluación, no solo lleva a dar cuenta de la consumación de la política educativa, sino que impulsa su ejecución, por ello se considera pilar fundamental de dicha política. Por ende: “la evaluación de desempeño determina la práctica educativa, para bien o para mal de los docentes, de tal manera que éstos pueden limitarse a cumplir con los elementos requeridos en la evaluación” (Robalino y Körner, 2007, p. 35), lo que lleva en muchos casos a una estadística formal, pero no real, de la evaluación de desempeño.

Cada vez es mayor el número de maestros a quienes se les aplica este procedimiento; específicamente en Bogotá, hasta agosto de 2016 existían en carrera, entre docentes y directivos docentes, un total de 29.449, de los cuales 16.072 estaban bajo el régimen del Decreto 1278 de 2002¹², un 54% de ellos son evaluados anualmente, esto sin tener en cuenta que hasta esa fecha existían 6.102 maestros provisionales a quienes la nueva legislación prevé evaluar. Tal proceso de control evaluativo presupone un mayor control para la implementación de la política educativa en este sector de maestros. Sin embargo, a pesar de semejante medida, es evidente la participación de esos maestros en redes y colectivos magisteriales que resisten y proponen alternativas pedagógicas y sociales, como se expondrá en el siguiente apartado.

Expresiones de las redes magisteriales en la escuela actual

En este apartado se da respuesta al interrogante: ¿De qué manera se expresan las redes magisteriales en medio de la regulación social y el control escolar?, y para hacerlo es necesario ver que el estudio sobre las condiciones de posibilidad, en medio de la regulación social y el control para la emergencia de prácticas pedagógicas alternativas, implica asumir una postura crítica sobre la escuela, cuestionando los planteamientos que la limitan a a un instrumento ideológico estatal, para considerarla como un escenario de conflicto. Es decir, en la escuela se pueden efectuar procesos educativos para el cambio, a pesar de las pretensiones de regulación y control de las políticas educativas estatales. Desde esta perspectiva, el estudio de la realidad no se reduce a lo que existe, sino que le entiende como campo de posibilidades (Santos, 2009, p. 19).

Las experiencias pedagógicas que resisten a la política hegemónica se presentan y es urgente reconocerlas. En Colombia, pese a la pretensión de que el maestro actúe como un operario del currículo preestablecido, controlado y presionado, especialmente por la evaluación externa, hay docentes que se resisten a estas lógicas y apuestan por una pedagogía emancipatoria, maestros que han encontrado formas de “resistir” y “construir alternativas” al colectivizarse con sus pares.

Al respecto, pueden citarse diferentes experiencias que dan cuenta del alcance de los colectivos de maestros, bien en la construcción de proyectos alternativos o en la configuración de otros modos de hacer escuela y resistir los cambios que se imponen

12 Datos tomados del derecho de petición dirigido por la Secretaría de Educación del Distrito al profesor Octavio Vásquez, con fecha de 25 de agosto de 2016.

desde las políticas, algunas de éstas sistematizadas por los mismos maestros, como la Expedición Pedagógica, adelantada en Colombia durante los años de 1990 y sostenida aún por algunos colectivos de maestros; otras estudiadas por investigadores como Martínez (2008)¹³ o instituciones como el IDEP¹⁴; y otras convocadas o dinamizadas por Fecode u organizaciones educativas de los maestros. Ello expresa la existencia y relevancia que tiene hoy la reflexión sobre las prácticas pedagógicas con perspectiva alternativa a lo instalado.

En el caso de Bogotá, algunos de estos colectivos y redes cuentan con la participación de maestros del Estatuto 1278 (Ver *Tabla 1*), que re-actúan desde diferentes lugares: algunos centran su trabajo en el territorio, como el colectivo “Libremente con la Escuela Popular en Bosa”; otros se concentran en prácticas de frontera¹⁵, como la “Red de emisoras alternativas del Territorio Sur (REATS)”, la “Red Tejiendo sueños y realidades”, el “Colectivo Viento del Sur¹⁶ (Nuevos maestros)” y la “Tulpa Educativa”. Finalmente, otros definen su trabajo de la investigación pedagógica, como, entre otros, la “Expedición Pedagógica de Bogotá” y “Sinapsis”. Todos coinciden en la necesidad de repensar el quehacer educativo y pedagógico, para construir una alternativa a la política hegemónica y aportar a la transformación social¹⁷.

13 Después de un mapeo de experiencias en Iberoamérica, se centra en el estudio de cinco colectivos y redes pedagógicas para indagar sobre su quehacer y el alcance político-pedagógico de sus acciones, tanto en el agenciamiento de transformaciones educativas y pedagógicas, como en las reconfiguraciones de su subjetividad política, provocadas por las interacciones colectivas (Martínez, 2008).

14 El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, de Bogotá, ha asumido como una de sus líneas de acción el reconocimiento, por medio de la investigación, de diferentes prácticas y experiencias pedagógicas de los maestros.

15 Nombre dado por el Círculo Pedagógico de la ADE a las prácticas pedagógicas de los maestros que articulan el aula y el territorio.

16 En el año 2014 el colectivo asumió el nombre de Nuevos Maestros por la Educación (NME, Bogotá), al constituirse como una corriente magisterial de orden nacional junto a otros colectivos de maestros pertenecientes al Movimiento Por la Defensa de los Derechos del Pueblo(MODEP).

17 En Bogotá existen otras redes magisteriales, como por ejemplo: Red de oralidad, lectura y escritura (OLE); Red de docentes investigadores (RDDI); Red de género (REDEG); Red de Rectores (CIR); Red de Orientadores y orientadoras del Distrito; Red de artes y Red de Educación Física, que no se concentran en cuestionar la política educativa.

Tabla 1. Integrantes de las redes investigadas por estatuto docente

Red o colectivo	Estatuto 1278	Estatuto 2277	Otro
Colectivo Viento del Sur	86%	14%	0
Tejiendo sueños y realidades	50%	30%	20%
Red Tulpa	50%	37.5%	12.5%
La REATS	0%	100%	0%
Colectivo del Mutis	70%	30%	0%
Maestros en colectivo	75%	25%	0%

Fuente: elaborado por autor

El Colectivo Viento del Sur (Nuevos maestros por la educación) ha dinamizado apuestas colectivas desde diferentes instituciones, áreas y territorios; durante los últimos cinco años ha vivido tres grandes momentos que orientan su quehacer: 1) La consulta escolar contra la gran minería; 2) La desnaturalización de ideas, prácticas y relaciones neoliberales en la escuela y, actualmente, 3) La construcción de nuevas relaciones sociales para la emancipación.

En esta búsqueda comprendemos que, a pesar de las racionalidades empresariales y mercantiles impulsadas por el MEN en la escuela, existen posibilidades en ésta para construir proyectos políticos y pedagógicos alternativos, siendo fundamental la constitución de colectivos y redes de maestros que decidan educar para la transformación social¹⁸.

La red TULPA está conformada por varios colectivos de docentes (Sinapsis pedagógica, Red de emisoras alternativas del territorio sur (REATS), La Quinta, Taiyari y Flor de fango), interesados en la consolidación del currículo alternativo para la vida digna: “La TULPA, siguiendo a Gramsci, se asume como red de colectivos de intelectuales orgánicos; lucha por un mundo más humano, teniendo como eje la defensa de la vida y la humanidad”¹⁹. Por su parte, la REATS se constituyó en 2002, a partir de la inquietud de varias maestras de la localidad de Ciudad Bolívar:

18 Nuevos Maestrxs por la Educación. “Nuestro Andar Pedagógico”. Ponencia presentada, para lectura de pares, al VIII encuentro Iberoamericano de redes pedagógicas, agosto de 2016.

19 Información consignada en la Ficha de Reconocimiento de Experiencias Educativas, como parte del trabajo investigativo para el proyecto “Acción colectiva de las redes magisteriales, configuración de subjetividades y alternativas educativas”, adelantado por el autor.

En cada colegio llamado nodo de la RED se realizan actividades propias de comunicación, es especial de radio escolar. Periódicamente el grupo coordinador se reúne y planea y ejecuta acciones como el encuentro de los colegios que pertenecen a la RED (Entrevista a la profesora Margarita Duarte, integrante de la red, noviembre de 2016).

Finalmente, el colectivo del Mochuelo es una apuesta colectiva particular, pues, además de no nombrarse como colectivo, se expresa principalmente como institución educativa, su apuesta inició hace cinco años con maestros y maestras interesados en el problema ambiental y rural:

La propuesta pedagógica responde a la crisis ambiental que se expresa en nuestro territorio con la presencia del Relleno Sanitario Doña Juana y el Parque Minero Industrial y sus efectos sociales, políticos y ecológicos (Entrevista a la profesora Nancy Bonilla, integrante del colectivo, marzo de 2016).

Para concretar sus apuestas políticas, estos colectivos se organizan en diversas formas: redes, comisiones, comités, etc., se movilizan y extienden sus acciones en escenarios escolares, académicos y gremiales desde proyectos pedagógicos y políticos. En cuanto a sus actividades académicas, han adelantado, por ejemplo: El foro “El sur también existe”, realizado por REATS en la localidad de Ciudad Bolívar con el propósito de visibilizar las necesidades educativas de la localidad; el encuentro “Otra educación es posible”, organizado por Viento del Sur en la localidad de Puente Aranda, buscó aportar a la construcción de una apuesta educativa alternativa para la ciudad; el encuentro “Estudiosos y estudiantes de sociales”, planteado por Tulpa Educativa y Viento del Sur en Ciudad Bolívar, quiso visibilizar prácticas pedagógicas

desde estas ciencias; y el “Congreso Educativo Bacatá”, en el que participaron colectivos magisteriales y universitarios para pensar la educación.

Igualmente, las redes construyen y tejen vínculos entre sí, sus integrantes se unen con otras personas, ampliando el mensaje. Los lazos desbordan al magisterio porque se establecen acciones colectivas con organizaciones sociales, trascendiendo lo escolar y enraizándose en los territorios. Al respecto, vale la pena mencionar lo sucedido entre REATS y la Asamblea Sur en la localidad Ciudad Bolívar, que se aliaron en la defensa del territorio frente a los problemas ambientales; los vínculos entre la Red Tejiendo sueños y realidades y la Mesa ambiental de la Universidad Nacional; o los lazos entre Viento del Sur, la Escuela Popular del MODEP, la Junta de Acción Comunal del Tejar, la IED Luis Vargas Tejada y su Asociación de Egresados, para “Sembrar esperanza en el territorio” de la localidad de Puente Aranda. Tales relaciones buscan construir tejidos sociales desde la perspectiva de fundar el territorio desde la escuela.

En estas y otras prácticas educativas existen y persisten una serie de posibilidades en las que los maestros, partiendo de la crítica a la política educativa hegemónica, afirman y construyen acciones emancipadoras. Estos colectivos o redes pedagógicas se asumen como escenarios de subjetivación docente (Martínez, 2008), con ellos es posible abrir grietas a la política educativa instituida y crear, como plantea Holloway, posibilidades para que el maestro se afirme como sujeto de resistencia y sea transformador de realidades desde sus prácticas. Estas ocasiones se concretan en la medida en que han establecido rupturas con los procesos de regulación social y con los mecanismos de control instalados hoy en la escuela.

Referencias

- Álvarez, M., y Maldonado, M. (2007). Educación alternativa: una propuesta de prácticas y evaluación de aprendizajes. *Edu-tec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, No. 24, pp. 1-15.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, performatividad y gerencialismo. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 36, pp. 87-104.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bustamante, G. (s.f.). *La moda de las “competencias”*. Obtenido desde <http://www.socolpe.org/data/public/libros/Competencias/Competencias%20PDF/Conferencia%20Guillermo%20Bustamante.pdf> [Fecha de acceso: 29 nov. 2016].
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>
- Cuesta, M., y Óscar, J. (2009). Consideraciones sobre la educación en el capitalismo global contemporáneo. *Revista de investigaciones Universidad Nacional a Distancia*, 8(2), pp.225-233.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2010). *Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014) Tomo I*. Bogotá: DNP.

- Escobar, A. (2012). *Las fábricas de charlas en Santiago de Chile: materialidad y subjetividad del trabajo en los Call Centers*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Falgueras, I. (s.f.). *El capital humano, orígenes y evolución*. Málaga: Universidad de Málaga. Obtenido desde <http://www.economiaandaluza.es/sites/default/files/La%20teor%C3%ADa%20del%20capital%20humano.pdf>
- Fecode, (2012). *El Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, PEPA*. Manuscrito en preparación. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones CEID.
- Galvarino, J. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- García Malo, P. (2003). *La empresa educativa, la escuela*. Obtenido del 29 de noviembre de 2016 desde <http://www.observatorio.org/>
- García, T. (2010). La mercantilización de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(16), pp. 16-21.
- Martínez Pineda, M. (2008). *Redes pedagógicas*. Bogotá: Magisterio.
- Marx, K. (1972). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Decreto 1278*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *La educación en Colombia*. Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Montenegro Aldana, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Niño, L. (2007). *Políticas educativas, evaluación y meta evaluación*. Bogotá: Centro de Estudios Poéticos Hispánicos y Grupo de Investigación Evaluándonos.
- OCDE. (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde <http://www.waace.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- OCDE. (2015). *Estudios económicos de la OCDE Colombia*. Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde http://www.oecd.org/eco/surveys/Overview_Colombia_ESP.pdf
- Paz Abril, D. (2006). *Prácticas escolares y socialización*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Coruña: Fundación Paideia.
- Ramírez y Lechuga. (2006). *Políticas educativas neoliberales y posturas pedagógicas rurales*. Documento presentado en el VII Congreso Latinoamericano de sociología rural, Quito.
- Ramonet, I. (1999). El pensamiento único. *Revista Inetemas*, No. 16, pp. 4-5.
- Robalino, M., y Körner, A. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago: Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Romagnoli, M., y Barreda, A. (s.f.). *Educación y reproducción de la desigualdad: Políticas y prácticas educativas en el neoliberalismo*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Salazar, C. (2016). *Escuela o empresa: ¿Galtón en las aulas?* Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde <http://lapublicadepozueloaravaca.blogspot.com/2012/02/escuela-o-empresa-galton-en-las-aulas.html>
- Santos, B., y Gandarilla Salgado, J. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo Veintiuno.
- Sennet, T. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Tezanos, J. (1990). *Comunidad y sociedad como paradigmas políticos*. Obtenido desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=27375>
- Vargas, X. (2016). *El aprendizaje y el desarrollo de las competencias*. Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde <http://www.slideshare.net/juankramirez/aprendizaje-competencias-9063587>
- Vergel, C. (2012). *Las políticas educativas del imperialismo en el siglo XXI*. Obtenido el 29 de noviembre 2016 desde http://sindeu.com/index.php?option=com_content&view=article&id=4:la-politica-educativa-del-imperialismo-para-el-siglo-xxi&catid=4:educacion&Itemid=3
- Zemelman, H. (s.f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde <https://es.scribd.com/doc/141760798/Zemelman-Pensar-teorico-y-pensar-epistemico>

